

O Perfil Profissional do Educador Especializado (Social) - Uma leitura sócio-histórica

Fernando Canastra¹ | Manuela Malheiro²

Resumo

O presente artigo tem como propósito realizar uma aproximação à problemática do Perfil Profissional do Educador Especializado (Social). Partindo da revisitação de alguns elementos genealógicos em torno da “educação especializada”, no contexto francófono, e convocando alguns contributos sociológicos no âmbito das mudanças ou transformações que se estão a operar quer na realidade social, quer nas modalidades de intervenção social, os autores procuram realçar algumas das implicações históricas e sociológicas. Neste quadro interpretativo, sugerem-se alguns elementos reflexivos e interpretativos que possam contribuir para a clarificação conceptual do perfil profissional, no campo socioeducativo. O artigo termina com a apresentação de uma proposta relacionada com a emergência da figura do Educador Social, que tende a configurar-se a partir do seguinte perfil profissional: (a) a mobilização de uma escuta clínica; (b) a promoção de um tacto pedagógico; e (c) a convocação de uma postura ética.

¹ Docente na área de Ciências da Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria canastra@esel.ipleiria.pt

² Professora Associada na área de Ciências da Educação da Universidade Aberta manuelaf@univ-ab.pt



Nota de Apresentação

A Educação Social³, enquanto actividade profissional, tende cada vez mais a afirmar-se numa via profissionalizante. Hoje, são já muitos os cursos existentes nesta área, particularmente no ensino superior público - politécnico (para além do ensino privado). É neste contexto que sugerimos uma aproximação ao perfil profissional dos Educadores Sociais, tendo como entrada privilegiada a articulação entre as genealogias históricas relacionadas com a figura do Educador Especializado e alguns contributos sociológicos, a partir dos quais se pode compreender e interpretar os processos de profissionalização desta actividade, tradicionalmente associada ao sector do Trabalho Social.

Numa primeira secção deste artigo, procuramos revisitar alguns dos elementos genealógicos que, na nossa perspectiva, tendem a (re)configurar a figura profissional do Educador Especializado. Este, no contexto francófono, constitui-se como uma referência histórica que importa convocar, de modo a compreendermos o papel que esta figura teve e ainda continua a ter (no quadro da nossa interpretação) no contexto actual, embora com denominações distintas (ANECA, 2005; Carvalho e Baptista, 2004; López Noguero, 2005).

Numa segunda secção, partindo das implicações produzidas no quadro desta breve incursão sócio-histórica (entre outros, Castel, 1995, 2003; Dubet, 2002; Ion e Ravon, 2005; Karsz, 2004; Nègre, 1999; Ravon, 2005; Rouzel, 1997; Touraine, 2005), procuraremos problematizar e articular os contributos evidenciados.

Finalmente, numa terceira secção, propomos alguns elementos reflexivos e interpretativos em torno do processo de profissionalização do Educador Social. Assim, retomando de uma forma crítica a abordagem realizada ao longo das duas primeiras secções deste artigo, apresentamos a nossa perspectiva relacionada com alguns dos traços específicos que poderão estar na base do processo de

³ A problemática que tem vindo a debater-se em torno da distinção entre educação escolar *versus* educação social ou entre trabalho social *versus* pedagogia social não será objecto de discussão no âmbito deste artigo. Para aprofundar estas questões remetemos o leitor para (entre outras) duas obras (Caride, 2005; Molina, 2003). No sentido de facilitar o sentido da nossa leitura, optamos por considerar que a expressão “educação especializada” (contexto francófono) tende a reconfigurar-se na expressão “educação social” (López Noguero, 2005; Ortega, 1999).



(re)configuração do perfil profissional destes actores, inscritos na actividade socioeducativa em vias de profissionalização (Molina, 2003; Sáez, 1997, 2003, 2005).

Educação Especializada (Social): Alguns Elementos Genealógicos

A Educação (especializada), no contexto francófono, teve as suas origens no passado séc. XX, mais concretamente a partir da Segunda Guerra Mundial (Ion & Ravon, 2005). A sua afirmação foi progressivamente ganhando uma certa autonomia, sobretudo em relação às suas origens confessionais. Neste sentido, como referem alguns autores (Fabre, 2004; Gauchet, 1985, 1998), a “educação” é o resultado de um longo processo de secularização (por vezes, com marcas acentuadas de conflitualidade) que, numa certa interpretação laico-republicana, procurou “converter” o ideal do humanismo cristão num ideal utópico, recontextualizado e reinterpretado no quadro do movimento da modernidade. É neste contexto que François Dubet (2002) considera que o “programa institucional”⁴ tinha como propósito legitimar a acção socioeducativa que vários profissionais (no campo da Saúde, da Educação e do Trabalho Social) desenvolviam no quadro da socialização (ou ressocialização) dos indivíduos. No entanto, esta acção inscrevia-se numa postura paradoxal: pretendia-se (re)socializar os indivíduos em torno da norma vigente, mas ao mesmo tempo preconizava-se um ideal de liberdade e de autonomia (ideal de emancipação). Procurava-se, deste modo, socializar com o intuito de emancipar. Esta acção ficou conhecida como o “paradoxo republicano” (Dubet, 2002).

Neste tipo de interpretação, a “educação” era entendida como uma determinada forma de socialização que procurava promover uma articulação entre a necessidade de uma liberdade individual e a exigência de uma igualdade entre

⁴ Este “programa institucional”, segundo Dubet (2002), reveste o seguinte significado: (a) “o programa considera o trabalho *sobre* (o sublinhado é nosso) o outro como uma mediação entre valores universais e indivíduos particulares; (b) afirma-se como um trabalho de socialização baseada nesses valores e pressupõe uma vocação; (c) este programa de socialização visa inculcar normas que conforme o indivíduo e, ao mesmo tempo, o torne autónomo e livre”.



todos os indivíduos (integração social). Esta combinação pressupunha que estes progredissem para um ideal de autonomia, a partir de valores universais transmitidos numa determinada sociedade. A legitimidade deste “trabalho sobre o outro” assentava naquilo que François Dubet (2002) chamou de “programa institucional”. É esta concepção republicana que, segundo este autor, parece estar em “crise”.

Para compreendermos algumas das implicações deste “declínio do programa institucional” (Dubet, 2002), no quadro da emergência de uma profissão social e educativa (a figura do Educador social) (Molina, 2003), importa revisitar alguns elementos genealógicos (educação especializada) que, em parte, poderão estar na base do processo de (re)configuração do actual perfil profissional dos Educadores Sociais. Contudo, a aproximação mobilizada no âmbito deste artigo não pretende ser exaustiva, mas tão-somente esboçar alguns elementos de compreensão de uma problemática deveras complexa e com contornos disciplinares próprios⁵.

Numa primeira fase⁶ (Nègre, 1999), o Educador Especializado, assumindo ainda uma certa “postura militante” e num “registo tipo-vocacional” (Dubet, 2002), desempenhava uma função essencialmente correctiva (moral), no âmbito da chamada “infância inadaptada” (Chauvière, 1980). Trabalhando em contexto institucional fechado (internatos, casas de correcção ou reabilitação, etc.), a sua actividade centrava-se na reabilitação (ou reinserção) de indivíduos classificados como “difíceis”, “anormais” (deficientes) ou, ainda, como portadores de “comportamentos desviantes” (Ravon, 2005).

O trabalho com o *handicap* deste tipo de indivíduos baseava-se nos pressupostos pedagógicos inscritos na ideia de uma “pedagogia da essência” (Suchodolski, 2000). Nesta concepção, cada indivíduo era portador de “dons potenciais” que deviam ser desenvolvidos (actualizados) no decurso da sua existência. Porém, nalguns casos, como esse tipo de socialização não produzia os

⁵ O nosso propósito não é o de realizar a história da Educação Especializada, mas, apenas, identificar alguns dos elementos genealógicos que podem estar na base da composição actual do perfil profissional dos educadores sociais. Quanto às diversas fases, embora se demarquem no tempo (leitura diacrónica), na prática, acabam por coexistirem nas várias lógicas de acção, e que por isso mesmo são incorporadas em determinadas posturas profissionais.

⁶ Esta fase, do ponto de vista cronológico, abrange um período que vai dos anos 40 até meados dos anos 60 (séc. XX).



efeitos devidos, por razões que estavam associados a um diagnóstico com “défices” (físico, mental ou sociocultural) (Ravon, 2005), então recorria-se a uma “intervenção psicopedagógica”⁷ (Ravon, 2005). Este tipo de intervenção desempenhava um papel decisivo, uma vez que era percepcionado como um dispositivo que visava “formar a natureza corrompida do homem” (Suchodolski, 2000: p. 18).

Esta visão veio reforçar a ideia de que cada ser humano é portador de uma essência que permanece para além das vicissitudes da contingência humana. Acreditando neste ideal de perfeição, o Educador Especializado era chamado a “corrigir” os possíveis desvios que pudessem ocorrer na vida destes indivíduos (Ravon, 2005). Nesta primeira fase, a Educação Especializada tende a ser entendida, sobretudo como “reeducação” ou “ressocialização” das crianças (jovens), com o propósito de as restaurar do ponto de vista moral (Durkheim, cit. em Ravon, 2005). Neste quadro interpretativo, a “educação” revestia uma função de controlo social e de normalização dos comportamentos tipificados como “desviantes”. Nesta concepção educativa a actividade tende a ser perspectivada no domínio da “moral” (actividade normativa) (Nègre, 1999).

O perfil do Educador Especializado era predominantemente definido a partir da mobilização de técnicas ou de instrumentos de diagnóstico - importados do sector médico (Nègre, 1999: p. 39), recorrendo à observação (quase-experimental), este assumia-se como um técnico de “intervenção psicopedagógica” (Ravon, 2005).

Numa segunda fase⁸ (Nègre, 1999), o Educador Especializado, sob a influência quer da psicologia (mais concretamente da psicanálise) (Rouzel, 1997), quer das “pedagogias não-directivas” (Rogers, 1978), tende a entender-se como um mediador de uma relação centrada no sujeito. A sua acção, inscrevendo-se numa relação de “face-a-face” e de “aceitação incondicional” (Rogers, 1978) do indivíduo, tinha como propósito ajudar o mesmo a emancipar-se das lógicas de “dominação social” ou dos “determinismos culturais alienantes” (Ravon, 2005).

⁷ O termo de “intervenção psicopedagógica” (Alfred Binet, 1897, cit. em Ravon, 2005) reporta-nos para a relação que passou a estabelecer-se entre os contributos da Psicologia Experimental e as suas repercussões no quadro da pedagogia (escolar e, mais tarde, social).

⁸ Que se situa entre as décadas de 70-80 (séc. XX).



O Educador Especializado, nesta fase, auferindo dos contributos da psicanálise, centrava a sua actividade na sua capacidade relacional com o intuito de criar um espaço de expressão dos sentimentos, a partir do qual cada criança (jovem) pudesse adquirir a sua autonomia individual (ideal de emancipação). A sua ferramenta privilegiada passa a ser a “qualidade da sua relação” (qualidades psicológicas e morais) que se configura como uma “actividade auto-simbólica” (Dubet, 2002). Embora a sua acção estivesse legitimada pelo “programa institucional” (Dubet, 2002) no qual estava inscrito, cada Educador tendia a incorporá-lo um pouco à sua maneira, “psicologizando” o dispositivo de intervenção socioeducativa (Ion e Ravon, 2005).

A relação educativa (distanciando-se, criticamente, do programa institucional) corporizava-se de tal forma no estilo pessoal do educador que a eficácia simbólica tende estar indexada às suas características sociais e psicológicas, em detrimento da sua capacidade propriamente técnica (Nègre, 1999). Entre outras razões, esta visão psicologizante da sua postura profissional, leva os Educadores Especializados a definirem-se mais “por aquilo que são” (saber-ser) do que “pelas técnicas mobilizadas” (saber-fazer) (Ion & Ravon, 2005, p. 83).

Finalmente, numa terceira fase⁹ (Nègre, 1999), num contexto social atravessado: (a) pela erosão do “edifício simbólico colectivo” (Touraine, 2005); (b) pela queda dos “ideais educativos e republicanos” (integração *versus* emancipação) (Dubet, 2002); (c) pela assunção do “indivíduo negativo” (Castel, 1995) - expressando esta figura uma cada vez maior vulnerabilidade (de massas); o Educador Especializado confina-se cada vez mais ao “acompanhamento social personalizado” (Nègre, 1999). Esta postura de acompanhamento inscreve-se numa concepção dum indivíduo portador de “sofrimento psíquico” de origem social (como por ex., a perda de objectos sociais: emprego, casa, protecção laboral, segurança social...) (Ravon, 2005).

Tendo como ferramenta a relação que se constrói nas “situações concretas” (cada vez mais complexas), o trabalho do Educador Especializado enquadra-se numa postura de “escuta clínica” (Rouzel, 1997) com vista à compreensão deste novo indivíduo, portador de um “sofrimento sócio-psíquico” (Ravon, 2005). Neste contexto, o trabalho educativo (ou psico-pedagógico) tende a ser percebido

⁹ Esta última fase enquadra-se no contexto dos anos 90 e seguintes (séc. XX).



como “acompanhamento clínico”¹⁰ (Ravon, 2005), uma vez que o seu objecto de intervenção são as situações singulares (experienciais) de cada indivíduo. O propósito desta clínica educativa visa restabelecer a capacidade de acção dos indivíduos (e não corrigir, orientar ou modificar a sua personalidade) ou a sua capacidade para se “tornar sujeito” (Touraine, 2005).

O Educador (especializado) trabalha com um “Sujeito pessoal” (Touraine, 2005) que sofre, mas que é capaz de agir (*empowerment*) (Ion e Ravon, 2005), ainda que necessitando de um acompanhamento num determinado momento de transição (perda de emprego, rupturas familiares, situações várias de risco: violência doméstica, toxicodependências, imigrantes, etc.). A “ajuda” prestada reorienta-se a partir do reconhecimento dos recursos de acção mobilizados pelo próprio sujeito, que tendencialmente é chamado a responsabilizar-se e a constituir-se como actor do seu próprio desenvolvimento pessoal, social e profissional (Ion & Ravon, 2005).

O objectivo da acção socioeducativa tende a deslocar-se do seu papel de “orientação moral”, para se recentrar paulatinamente na criação de condições favoráveis à apropriação da sua “capacidade para agir” (*empowerment*) sobre a sua vida (Ion e Ravon, 2005). Quanto ao papel do Educador, este focaliza-se predominantemente numa postura de “acompanhamento social personalizado” do indivíduo, uma postura propícia à co-produção do sentido da sua experiência singular e concreta (Nègre, 1999).

Num contexto de “ruptura de laços sociais” (Castel, 1995, 2003), a acção socioeducativa deixa de se centrar na promoção (prevenção) de um ideal de autonomia individual, para se focalizar na co-produção de sentido, no quadro da própria trama experiencial da vida.

Nesta terceira fase, o perfil do Educador Especializado, num contexto marcado de forma acentuada por situações de “vulnerabilidade estrutural” (Joubert, e Louzoun, 2005), tende a ser perspectivado como um “clínico” (Ravon, 2005) que procura escutar, reconhecer e acompanhar um sujeito singular, “capaz de se

¹⁰ O termo “acompanhamento clínico”, no âmbito da nossa análise, refere-se à articulação de contributos oriundos de duas disciplinas: a Psicologia e a Sociologia. A expressão “clínica psicossocial” (ver, entre outros, De Gaulejac, 1993; Ravon, 2005) tende a catalizar estes vários contributos. No entanto, neste caso concreto, quando se está a utilizar esta noção, o significado da mesma está associado ao posicionamento “psicanalítico” (Rouzel, 1997).



tornar sujeito” da sua existência (Touraine, 2005). Todavia, este processo, em vez de gerar uma maior autonomização (ou emancipação), tem como estratégia promover uma “cultura de subjectivação” (Autès, 1999).

Nesta interpretação da realidade social, em que tendem a desaparecer os “sistemas de intermediação” clássicos (Dubet, 2002), será que ainda há necessidade de um Educador (pedagogo)? Que papel é chamado a desempenhar este Educador, numa sociedade em processo de “decomposição” (queda das utopias modernas) (Touraine, 2005)? Que legitimidade tem o educador para realizar um “trabalho sobre o outro”, num contexto de declínio do “programa institucional” (Dubet, 2002)? Estas várias interrogações colocam-nos perante a relevância de que se reveste o debate que se tem vindo a fazer em torno do papel da figura do Educador social, em vias de profissionalização (Sáez, 2003).

O Perfil Profissional do Educador Social: Alguns Elementos de Compreensão

Recuperando os elementos de análise convocados anteriormente, consideramos que o perfil profissional do Educador Especializado, numa primeira fase, se erigiu numa autoridade moral, legitimada pela missão que lhe era confiada e tendo por base um Programa Institucional. A sua função centrava-se essencialmente numa actividade prescritiva, orientando as crianças (ou jovens) “inadaptadas” para um processo de integração social. O Educador (Especializado) era entendido como um técnico de intervenção psicopedagógica, no campo da ressocialização ou da reeducação, tendo como finalidade integrar indivíduos portadores de um “défice individual”.

Este “controlo social” veio a ser posto em causa, nomeadamente com a influência da psicanálise representada pela corrente rogeriana, que preconizava uma “pedagogia não-directiva”. Esta postura crítica, mobilizada no quadro de uma “clínica psicanalítica” (Rouzel, 1997), procurava ajudar as crianças (jovens) no seu processo de autonomização (ou emancipação). O perfil profissional do Educador Especializado, nesta segunda fase, constituiu-se a partir de uma contradição fundamental: embora a sua legitimidade assentasse num programa institucional, a sua eficácia simbólica residia fundamentalmente na indexação das suas



características psico-relacionais. Entre outros aspectos (como já foi referido), isto aconteceu devido à “crise” de uma certa concepção de autoridade e ao “declínio” do programa institucional. Neste sentido, a função do Educador tendia a estar associada à sua própria capacidade subjectiva (as suas qualidades pessoais), isto, à sua capacidade para mobilizar as suas disposições pessoais (características sociais e morais). Podemos, desta forma, concluir que o seu perfil se foi psicologizando (afastando-se do registo vocacional de origem confessional).

Finalmente, numa terceira fase, o perfil profissional do Educador Especializado, confrontado com as implicações do que pode ser considerado, por alguns (Touraine, 2005), como o “fim da sociedade” ou da educação como uma “certa forma de socialização”, tende a reequacionar-se numa vertente clínica (psicossocial) (Ravon, 2005). Reabilitando a escuta empática rogeriana, e combinando-a no quadro da problemática da vulnerabilidade (de massas), o perfil profissional do Educador (especializado) reconfigura-se como um “clínico” que procura escutar e acompanhar um “indivíduo negativo” (Castel, 1995).

O paradoxo republicano (integração social *versus* emancipação individual) (Dubet, 2002) começa a ser posto em causa, dando origem a uma nova figura de integração (inclusão): os “direitos culturais” (Touraine, 2005). Para Touraine (2005, p. 238), “hoje, o paradigma coloca em primeiro plano a reivindicação de direitos *culturais*. Tais direitos exprimem-se sempre pela defesa de atributos particulares, mas conferem a essa defesa um sentido universal”. Este novo paradigma, proposto por este autor (Touraine, 2005), inaugura um novo ciclo: a emergência de uma “cultura do sujeito”.

Todavia, a valorização desta cultura da subjectivação esconde por detrás uma outra preocupação: a assunção de um “sujeito livre” está inscrita (como face da mesma moeda) na emergência de um indivíduo “desligado” da sua condição sócio-histórica (Honneth, 2000). Em certa medida, esta dissolução do sentido entendido como um “sistema homogéneo e unificador” (Touraine, 2005), a par de uma crescente precarização laboral e enfraquecimento das “protecções colectivas” (Estado-providência), contribuiu para que cada indivíduo se tenha constituído como “responsável pela sua vida” (tanto em relação aos êxitos, como em relação aos fracassos) (Castel, 1995, 2003).

As repercussões desta tendência para a responsabilização individual, quando em muitos casos a responsabilidade é também colectiva, levaram alguns



sociólogos a criarem uma nova figura para traduzir e expressar este mal-estar sócio-psíquico: a figura do “sofrimento social” (por ex., Joubert & Louzoun, 2005; Ravon, 2005). Esta nova figura sociológica induz-nos numa nova interpretação dos “problemas sociais”: a interiorização subjectiva das problemáticas oriundas de um contexto social gerador de “insegurança social” (Castel, 2003).

O papel do Educador Especializado (Social), neste contexto social, começa progressivamente a ser percepcionado numa “óptica de acompanhamento” (Nègre, 1999). Trata-se de preconizar uma acção profissional que reconheça a “capacidade de acção” do indivíduo (Honneth, 2000), mas no quadro de uma mediação institucional (suporte social) (Castel, 2003). Este tipo de acompanhamento profissional, mais do que tentar resolver os problemas das pessoas, procura reabilitar um “espaço de intersubjectividade” (Autès, 1999), a partir do qual se possa co-produzir uma resposta com os implicados. Importa por isso mesmo valorizar o papel da “escuta” do sofrimento deste novo “indivíduo negativo” (Castel, 1995; Ravon, 2005).

A “escuta clínica”, perspectivada a partir da concepção veiculada por alguns autores (por ex., Karsz, 2004; Ravon, 2005), tende a ser convocada a partir da articulação entre os vários contributos oriundos quer da psicologia, quer da sociologia. Esta visão integrada – configurada a partir do conceito “psicossocial” (Ravon, 2005) ou “transdisciplinar” (Karsz, 2004) - procura superar uma certa visão estreita da perspectiva “clínica”, na sua versão psicanalítica (Rouzel, 1997), e que se centra quase exclusivamente na dimensão intrapsíquica do sujeito.

A “postura clínica” (De Gaulejac, 1993) salienta o papel da dimensão relacional (a relação), a partir da qual se pretende “escutar” (sensivelmente) o sujeito, portador de uma condição sócio-histórica e de uma inscrição simbólico-cultural. Esta “escuta clínica”, para Vincent de Gaulejac (1993: p.14), “tem por objecto deslindar os nós complexos entre os determinismos sociais e os determinismos psíquicos, tanto nas condutas dos indivíduos e dos grupos, como em relação às representações que estes se fazem daquelas. Esta (clínica) inscreve-se no coração das tensões entre objectividade e subjectividade, entre estrutura e acção, entre indivíduo produto sócio-histórico e indivíduo criador de história, entre reprodução e mudança, entre dinâmicas inconscientes e dinâmicas sociais...”.

Partindo destes pressupostos, brevemente esboçados, regressamos ao nosso questionamento inicial: num contexto social atravessado pela “insegurança”, pela



“vulnerabilidade” (de massas) ou pela “dessocialização” (Castel, 1995, 2003; Dubet, 2002), mas ao mesmo tempo, quase de forma paradoxal, num tempo em que se tende a reivindicar uma cultura da subjectivação ou reabilitar o “Sujeito pessoal” (Autès, 1999; Honneth, 2000; Touraine, 2005), que tipo de perfil profissional é exigido ao Educador Especializado (Social)?

Reconhecendo o “sujeito social aprendente” (Dumazedier, 2002) como “agente de educação”¹¹, qual poderá ser o papel do profissional? Que tipo de mediação pode vir a exercer? Que elementos (re)configuram a composição do seu perfil quer ao nível das suas genealogias históricas, quer ao nível das transformações sociais com que se vê confrontado no campo da sua acção profissional? Como conciliar a sua dimensão técnica (requisito de qualquer profissão) com a sua dimensão ética (dimensão específica do acto educativo)? Em nome de quê ou de quem legitima a sua acção profissional, num contexto de “declínio do programa institucional” (Dubet, 2002)?

Este questionamento indica-nos o tipo de debate que se tem vindo a fazer em torno da figura do Educador Especializado ou como prefere López Noguero (2005) do “Educador Social Especializado”. A expressão “Educação Social” (no quadro da perspectiva) corresponde uma tentativa de incorporar tantos os contributos oriundos das suas genealogias históricas (Educador Especializado), como os contributos provenientes da reflexão sociológica, no quadro da reconceptualização do Trabalho Social (clássico) (Chopart, 2000).

A reconceptualização do Trabalho Social (clássico) convoca novos pressupostos sociológicos. Já não se trata de “reparar” ou “integrar” um indivíduo com “problemas de inadaptação” (social) ou um indivíduo que necessita de se “emancipar” dos seus determinismos sociais ou culturais, mas de nos confrontarmos com um indivíduo que é chamado a “produzir-se a si próprio” e ao mesmo tempo a co-produzir os seus “laços sociais” (Castel, 2003; Dubet, 2002; Ravon, 2005)

¹¹ Esta ideia de que o “sujeito de educação” é agente de si próprio inscreve-se no debate que se tem gerado em torno do conceito de “autoformação” (Pineau, 2000). Com efeito, o educador ou o pedagogo, apenas, trabalha com as “condições”, quanto e aos processos de aprendizagem, estes são de “autoria” do próprio sujeito (Meirieu, 2001). Neste sentido, o conceito de “educação” reveste-se de um duplo significado: a educação como uma acção pilotada pelo sujeito de educação; a educação como uma relação de acompanhamento que visa gerar condições para que este se torne “sujeito social aprendente” (Dumazedier, 2002).

É a partir deste enquadramento que, na secção seguinte, procuramos sugerir alguns dos traços específicos que podem estar na base da configuração do perfil profissional associado a esta nova figura: o Educador Social.

A Construção de um Perfil Profissional: Alguns Traços Específicos

Em relação à evolução do perfil profissional do Educador Especializado, desde as suas origens confessionais (numa óptica de militância e num registo vocacional), passando pela fase mais radicalizada (crítica) - na qual esta figura profissional sofreu uma psychologização da sua função pedagógica, sendo esta quase reduzida a uma mera relação empática (rogeriana) - culminando na revalorização do papel da relação de acompanhamento inscrita numa “postura clínica”, percebida e interpretada a partir da articulação entre os contributos da psicologia (psicanálise) e o papel da sociologia (do sujeito), o perfil profissional do Educador Especializado foi-se (re)configurando a partir de vários contributos disciplinares (Nègre, 1999; Ravon, 2005; Rouzel, 1997).

Procurando evitar tanto o psicologismo, como o sociologismo, a tentativa de querer conciliar estas duas áreas disciplinares, levou Bertrand Ravon (2005) a conceber esta “postura clínica” como uma retro-alimentação mútua: a sociologia tende a recentrar-se no “sujeito singular” e a psicologia passa a focalizar-se na problemática da “ruptura de laços sociais” (Ravon, 2005, p. 56). A psicologia começa ocupar-se do sofrimento psíquico, mas atribuindo-lhe uma origem social: (entre outros) os efeitos do “declínio do programa institucional”, da “decomposição social”, da “erosão do edifício simbólico colectivo”, do “enfraquecimento do Estado-providência”, etc. (Dubet, 2002; Castel, 1999; Touraine, 2005). Quanto à sociologia, partindo do reconhecimento da experiência singular dos actores que se inscrevem a partir de um ambiente social atravessado pelo “sofrimento sócio-psíquico”, procura reabilitar a figura do “Sujeito pessoal” ou do “Sujeito ético” (Canastra, 2005; Joubert e Louzoun, 2005; Ravon, 2005; Touraine, 2005). Desta forma, a psicologia privilegia uma leitura da realidade social do sujeito, para além da sua dimensão intrapsíquica; a sociologia tende a reabilitar o papel da “experiência singular” do sujeito ou de uma “cultura da subjectivação” (Autès, 1999; Le Gaulejac, 1993).



É partir da articulação entre estas duas disciplinas (psicologia e sociologia) e da sua recontextualização no campo da pedagogia-educação (social), que nos propomos realizar uma aproximação conceptual em torno da figura profissional do(a) Educador(a) Social, tendo como quadro referencial a articulação entre esta “leitura transdisciplinar” (Karsz, 2004) e algumas das implicações (provisórias) evidenciadas no âmbito de uma Investigação Empírica¹².

Os Educadores Sociais, hoje, deparam-se com um “público-alvo” diferente daquele com o qual trabalhavam há uns anos atrás os Educadores Especializados. Com efeito, começa-se a reconhecer que os “problemas sociais” (a partir dos quais o profissional exercia a sua actividade) tendem a ser interpretados e compreendidos como “problemas de acção” (Ion e Ravon, 2005). Isto significa, entre outras coisas, que o tipo de “ajuda” prestada aos indivíduos se centra cada vez menos nos seus défices (sejam eles físicos, mentais ou socioculturais) e cada vez mais nas suas potencialidades (*empowerment*), na sua capacidade para “se tornar sujeito”, tendo como mediação as “transacções simbólico-culturais”, a partir das quais cada indivíduo “se produz a si próprio” (Dubet, 2002; Ion e Ravon, 2005; Molina, 2003; Touraine, 2005).

Por conseguinte, para além do papel da “clínica psicossocial” (Ravon, 2005), que destacamos como essencial na construção do perfil profissional do Educador Social, importa ter presente que a “educação é um acontecimento ético” (Bárcena e Mélich, 2000) que, ainda que não prescinda da sua dimensão técnica (métodos, didáctica, tecnologia...), é preferencialmente uma questão de “arte”, de “tacto”, de “sensibilidade”, numa palavra, de “ética” (Van Vanen, 1998). Por outro lado, ao convocar o papel da “pedagogia”, não o fazemos nem na lógica psicopedagógica ou na vertente de uma pedagogia não-directiva, mas sim no sentido que lhe dá Philippe Meirieu (2001), designando-a por uma “pedagogia das condições” (e já não uma pedagogia normativa ou uma pedagogia do modelo). Este tipo de pedagogia procura reabilitar o sujeito enquanto capaz de se autoproduzir (autoformar) a partir de uma “autorização pessoal” das suas

¹² Esta investigação (em fase de conclusão) inscreve-se no âmbito de um Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Educação Pessoal, Social e Comunitária. Tem como problemática central os dilemas (tensões/contradições) a partir dos quais um grupo de futuros(as) Educadores(as) Sociais tende a (re)apropriar-se do sentido de que se revestem os seus processos de profissionalização.



ressonâncias simbólico-culturais, que o constituem e através das quais procura tornar-se “sujeito-autor”¹³.

Neste sentido, o papel da pedagogia tende a deslocar-se da sua “postura normativa” para se assumir numa “postura de acompanhamento” (Nègre, 1999). Trata-se, deste modo, de sugerir, mais do que impor; de escutar, mais do que diagnosticar; de acompanhar, mais do que conduzir (dirigir ou orientar); de reconhecer, mais do que intervir (sobre ou outro) (Dubet, 2002; Honneth, 2000; Van Manen, 1998).

É no quadro global desta interpretação que apresentamos a nossa proposta relacionada com a construção do perfil profissional do Educador Social e que combina, de forma dinâmica e dialógica, três elementos configurativos: (a) uma escuta clínica (transdisciplinar) (Karsz, 2004); (b) um tacto pedagógico (Van Manen, 1998); e (c) uma postura ética (Paturet, 1995; Charlier, 1998).

A “clínica transdisciplinar” (Karsz, 2004) procura mobilizar uma escuta baseada numa desconstrução das “configurações ideológicas mobilizadas” nas situações, nos problemas, nas experiências, nas concepções dos indivíduos ou nos dispositivos de intervenção dos próprios actores profissionais. Com este tipo de clínica (transdisciplinar), o Educador Social começa por fazer um trabalho de elucidação com o sujeito, de forma a objectivar (distanciamento) o mais possível a situação ou o problema que o afecta. Esta “postura clínica transdisciplinar” tenta explicitar o que, muitas vezes, reside na sombra, está oculto ou não é verbalizado; ou o que, com alguma frequência, não é tido em conta: o inconsciente, o desejo, as motivações; ou, ainda, o que em muitos casos está por detrás das situações (ou problemas) dos indivíduos: os valores, os interesses, os

¹³ Ferreira-Alves e Gonçalves (2001: p. 66-67) estabelecem, de uma forma clara, a distinção entre os conceitos de “autonomia” e de “autoria”: “Na noção de autonomia como objectivo educativo para o nosso tempo repousam, provavelmente, dois grandes equívocos: em primeiro lugar, uma epistemologia absolutista (positivista), proveniente da crença na superioridade máxima das operações formais na construção do indivíduo e, em segundo lugar, uma visão que concentra no sujeito individual e descontextualizado a fonte do seu sucesso no mundo, proveniente do conceito de identidade que lhe está associado. A autonomia queremos contrapor e propor um novo conceito que nos parece conciliar em si as exigências pessoais e sociais de uma sociedade pós-moderna: a Autoria. Promover a autoria é procurar fazer de cada indivíduo um autor da sua história. Só que, por contraponto ao sujeito formado pela escola da modernidade, a quem se procurou promover a autonomia, o autor é alguém comprometido e envolvido com as circunstâncias familiares, sociais, culturais e históricas do seu tempo”.



posicionamentos (parciais, mas percebidos como absolutos), numa palavra, as “ideologias”¹⁴. A “clínica transdisciplinar” (Karsz, 2004) visa desconstruir (explicitar) as omni-explicações produzidas no campo da intervenção social. Seja qual for a leitura, a interpretação ou a intervenção, estas são sempre parciais, locais ou provisórias, implicando uma “postura de abertura” para outras dimensões, registos ou lógicas (Karsz, 2004).

O “tacto pedagógico” (Van Manen, 1998) propõe-nos uma outra abordagem do papel que deve desempenhar a pedagogia, no contexto actual. Depois da crise do “trabalho sobre o outro” (Dubet, 2002), entendido no quadro de uma concepção pedagógica centrada numa acção normativa (orientar, dirigir, aconselhar, educar...), importa, mais modestamente, encarar a actividade do pedagogo como alguém que, no “terreno”, nas “situações” ou na própria “acção profissional”, procura mobilizar uma “sensibilidade ética”, a par de uma “inteligência situacional” (Larrosa, 2000, Meirieu, 2001).

O tacto pedagógico inscreve-se num trabalho que incide nas “temporalidades subjectivas” (Pineau, 2000) de cada sujeito singular (concreto) e tem como propósito sugerir-lhe condições (recursos), interpelá-lo nas suas disposições (implicação pessoal, desejo, responsabilidade) e procurar induzi-lo na elaboração do seu próprio projecto de vida (Van Manen, 1998). O tacto pedagógico justifica-se pelo facto de o educador se confrontar com um sujeito (agente de educação) que, para além de ser produto e portador de uma “história”, de uma “cultura”, uma de “memória”, de uma “tradição”... é, também, produtor (recriador) destas (Larrosa, 2000).

Todavia, devido em grande parte à erosão do sentido colectivo - entendido como um sistema unitário e homogéneo – e ao tipo de implicações que este fenómeno tem gerado, a “figura de acompanhamento” (Nègre, 1999) tende a constituir-se na nova ferramenta dos Educadores Sociais, confrontados cada vez mais com indivíduos que “sofrem” determinadas perdas, rupturas ou dissociações (psico-sociais). O papel do(a) Educador(a) Social tende a estar associado à sua

¹⁴ Saül Karsz (2004: 146) considera que a actividade educativa é, eminentemente, normativa e, por isso, ideológica. O autor estabelece, deste modo, uma distinção entre as noções de “objectividade” e a “neutralidade”. Em relação à primeira, reporta-se ao registo científico; quanto à segunda, remete para a dimensão ideológica. Na verdade, o autor considera, que a pretensa neutralidade, não passa de uma ideologia que atravessa quer os discursos quer as práticas da actividade profissional dos trabalhadores (educadores) sociais.



capacidade para mobilizar Dispositivos de Acompanhamento que facilitem a emergência de um Sujeito que seja capaz de “se produzir a si próprio” e ao mesmo tempo de co-produzir os seus “laços sociais” (Dubet, 2002; Joubert e Louzoun, 2005; López Noguero, 2005; Ravon, 2005; Touraine, 2005).

A “ética” (Charlier, 1998; Meirieu, 2001; Paturet, 1995), sendo uma das dimensões específicas de qualquer profissional enquadrado numa “actividade relacional” (por ex., os trabalhadores sociais ou educadores) (Dubet, 2002), constitui-se como um dos eixos estruturadores das profissões sociais (Autès, 1999).

Importa, não obstante, clarificar o que pretendemos expressar com a utilização deste conceito (ética)¹⁵. Trata-se de reconhecer que as profissões enquadradas no “relacional” (Dubet, 2002), desde as suas origens (confessionais), tiveram como preocupação realçar o papel que revestiam os valores ético-morais, no âmbito da sua actividade profissional.

Se considerarmos que estes profissionais se confrontam sempre com um “rostro humano irredutível” (Lévinas, cit. em Charlier, 1998), então o Sujeito nunca deve ser reduzido a um mero “objecto” de intervenção. A Ética coloca-nos perante um imperativo: reconhecer a singularidade de cada Sujeito. Um sujeito que se constitui como “autor-produtor” das suas escolhas, das suas decisões ou das suas acções.

A Ética, nesta concepção, reabilita o Sujeito como responsável da sua vida pessoal e social (ou profissional) e como portador de “alteridades” (as configurações simbólico-culturais) que o formam e a partir das quais “simboliza” a sua relação consigo, com os outros e com o seu meio-envolvente (Charlier, 1998; Pineau, 2000).

Partindo destes pressupostos, consideramos que o perfil profissional do(a) Educador(a) Social obedece a uma lógica “construtivista”, uma vez que se vai construindo na trama da própria acção profissional e a partir de um “trabalho sobre si próprio” (Dubet, 2002).

¹⁵ Paul Ricouer (1990) distingue a moral da ética. Enquanto que a primeira se reporta ao comportamento ou à conduta concreta dos indivíduos em relação às “normas”; a ética inscreve-nos numa postura reflexiva relacionada com o sentido de que se reveste essa mesma conduta. Por isso, mais do que saber se uma determinada conduta é correcta ou justa, a ética procura mobilizar um questionamento permanente sobre os motivos que levam alguém a construir o sentido do seu posicionamento no quadro de determinadas normas.

O perfil profissional do(a) Educador(a) Social tende a configurar-se em torno da sua capacidade para mobilizar (e integrar) uma escuta clínica, um tacto pedagógico e uma postura ética. Assim, a sua principal ferramenta de trabalho é a “escuta sensível” e o “tacto pedagógico”; o seu “objecto” de intervenção é a própria “relação educativa” que se joga nas situações singulares e concretas; a sua finalidade é contribuir para a emergência de um Sujeito ético, que se co-produz a partir das ressonâncias das suas “configurações simbólico-culturais” de que é portador (Autès, 1999; Canastra, 2005; Molina, 2003).

Referências Bibliográficas

- Autès, M. (1999). *Les paradoxes du travail social*. Paris: Dunod
- Bárcena, F. & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós
- Canastra, F. (2005). Educação em valores: a emergência do sujeito ético? Uma abordagem narrativa da experiência ético-moral. *Educação & Comunicação*, 8, p.41-5;
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question social. Une chronique du salariat*. Paris: Fayard
- (2003). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?*. Paris: Seuil
- Charlier, C. (1998). *Pour une morale au-delà du savoir. Kant et Levinas*. Paris: Albin Michel
- Chauvière, M. (1980). *L'enfance inadaptée et l'héritage de Vichy*. Paris: Éditions Ouvrières
- Chopart, J.-N. (org.) (2000). *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*. Paris: Dunod
- De Gaulelac, V. et al. (1993). *Sociologies cliniques*. Paris: Desclée de Brouwer
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil
- Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon: Chronique Sociale
- Fabre, M. (2004). Quel vocabulaire pour penser la sécularisation de l'idée éducative?. *Itinerários de Filosofia da Educação*, 1, p.68-91
- Ferreira-Alves, J. e Gonçalves, O. (2001). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Paris: Gallimard
- (1998). *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*. Paris: Gallimard
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Cerf

- Ion, J. e Ravon, B. (2005). *Les travailleurs sociaux*. Paris: La Découverte
- Joubert, M. e Louzoun, C. (2005). *Répondre à la souffrance sociale*. Paris: Érès
- Karsz, S. (2004). *Pourquoi le travail social? Définition, figures, clinique*. Paris: Dunod
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas
- López Noguero, 2005. La educación social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación*, 336, p.57-71
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro
- Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa
- Nègre, P. (1999). *La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement*. Paris: Harmattan
- Ortega, J. (1999). Educación social especializada, concepto y profesión. J. Ortega [coord.], *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel Educación, p.13-41.
- Paturet, J.-B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Paris: Érès;
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos;
- Ravon, B. (2005). Vers un clinique du lien défait?, J. Ion *et al.*, *Travail social et souffrance psychique*. Paris: Dunod, p.25-58;
- Ricoeur, P. (1990). *Soi même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rogers, C. (1978). *Tornar-se pessoa*. Lisboa : Moraes Editores;
- Rouzel, J. (1997). *Le travail d'éducateur spécialisé. Éthique et pratique*. Paris: Dunod;
- Suchodolski, B. (2000). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Sáez, J. (1997). La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. A. Petrus [coord.], *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, p. 40-67.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2005). Profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, p.129-139.

Touraine, A. (2005). *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris : Fayard;

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.